



TITLE:

教育方法学講座 2017年度提出の修士論文・卒業論文要約

AUTHOR(S):

CITATION:

教育方法学講座 2017年度提出の修士論文・卒業論文要約. 教育方法の探究 2018, 21: 70-83

ISSUE DATE:

2018-08-10

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/235511>

RIGHT:

許諾条件により本文は2019-08-11に公開

論文要約

提出者氏名	市川 和也	指導教員	主	西岡加名恵	副	石井英真
論文題目	H. v. ヘンティッヒのカリキュラム論に関する検討					

【論文内容の要約】

本稿では、1974 年に西ドイツでビーレフェルト実験学校（以下、LS）を建設し、同校でカリキュラム開発を行ったヘンティッヒ（H. v. Hentig）のカリキュラム論を検討する。彼は LS を「経験空間としての学校」と名付け、社会では失われてしまった「経験（Erfahrung）」を回復することを目指した。これに伴い、彼はカリキュラム開発を行う。

当時、西ドイツで各州の学校のカリキュラムとしてそれまで機能していたのは、伝統的な陶冶概念を基礎とするレールプランである。このレールプランについて、人間の変容をもたらす陶冶財はどのようなものか、またそれを媒介にして人間の深層や教科の全体性へといかに到達することが出来るかという研究が教授学によってなされていた。

一方で 60 年代には主にアメリカから「カリキュラム（Curriculum）」概念が導入される。この導入に重要な役割を果たしたロビンズ（S. B. Robins ohn）はレールプラン論による陶冶財の選択の非合理性を指摘し、この非合理性を乗り越えるものとして「カリキュラム」概念を提起した。ロビンズは将来社会で生活するために必要な「資質」を専門家の調査によって分析して教育目標を定める状況分析のアプローチをとる。ロビンズによってもたらされた転換の中でヘンティッヒはカリキュラム論を展開する。

当時の西ドイツのカリキュラム論を論じた先行研究では、こうしたレールプランとカリキュラムの性格が整理されてきた。一方でヘンティッヒのカリキュラム研究については、ロビンズらと同様に合理的な手法を用いていたと整理されている。しかしヘンティッヒは「カリキュラム」概念をむしろ批判し、独自のカリキュラム開発を行うのである。

また、ヘンティッヒの批判の論拠となった、〈教え—学び〉の活動によって偶発的に生起する「経験」や、「経験」を成り立たせるイリッチ（I. Illich）の脱学校論もまた検討されてこなかった。本稿では「経験」を中心にしてヘンティッヒのカリキュラム論を検討することで、ロビンズららの「カリキュラム」概念を超え出る性格をヘンティッヒが持っていたことを明らかにする。

ヘンティッヒは「経験」を感覚的な知覚と理論的な表象の中間物として定義する。さらに「経験」には、「経験」を行う主体の能動性と、「経験」によってなすが儘にされる受動性が混在する。この「経験」によって子どもの自我の変革がもたらされる。「経験空間」は「経験」の生じる空間、すなわち友だち、危険、課題に子どもが遭遇するというような空間である。しかし「経験」は一般化・制度化されるとその教育作用が喪失してしまう。こうした危機感からヘンティッヒはイリッチの脱学校論を受容する。ヘンティッヒはイリッチと同様に学校で教えられるものが社会の中で価値化されることで学校教育が硬直化され

てしまうという危機感を持つ。この硬直化を逃れるためにヘンティッヒはカリキュラムに「あそび」を設け、教師が自らカリキュラムを計画・組織できる余地を残すのである。

こうした「経験」に基づきながらヘンティッヒはカリキュラム論を展開する。彼はロビンゾーンと同じくルールプランに対して陶冶財が絶対化されている点を批判する。さらに彼はロビンゾーンの主張するカリキュラム構成の合理性を批判する。すなわち、ヘンティッヒは、ロビンゾーンらが主張する「カリキュラム」では社会でもとめられる「資質」を明文化し教育目標とするというその合理性によって、偶発的な「経験」が疎外されてしまうという批判をイリッチの脱学校論に依拠しながら行う。

「経験」を中心としたヘンティッヒのカリキュラム論は、彼が学んだブルーナー（J. S. Bruner）の螺旋型カリキュラムとは異なる展開を見せる。ヘンティッヒは、ブルーナーの社会科が子どもの認識の変容を目指すものの、子どもの生活を自明視していると指摘する。それによって産業化や消費社会によって引き起こされる「経験」の貧困が見えざる、その結果、教育内容が生活と結びつかず表象の次元に留まってしまうと批判する。これに対してヘンティッヒは知覚から表象、具体から抽象へ質を転換させる「経験」のダイナミズムとして螺旋型カリキュラムを提起する。認識という表象の次元に注目するブルーナーに対し、ヘンティッヒは表象を生活と結びつけるために「経験」の次元に着目する。

こうした「経験」は、受苦、病を含むという点で、教育で引き取ることが困難であった。ヘンティッヒは物語や本に「経験」の伝達可能性を見出す。メディアを通じて子どもは他者の「経験」と出会い、摂取するのである。そのように摂取した「経験」を授業で他の子どもと交流することで他の解釈と出会い、「経験」を問い直すことができる。こうした学習ではその偶然性から学習後の姿は予想ができない。そのために、ヘンティッヒは教材との出会いを重視する機能目標を受容することで、授業において偶発的な「経験」が生じ得る「あそび」を担保するのである。この「あそび」によって学校の「経験」はイリッチが批判するように制度化されず、生氣を保つことができた。こうしたカリキュラム論によってヘンティッヒは学校で「経験」を保障したということを本稿では明らかにした。

こうしたカリキュラム論であるからこそ、ヘンティッヒは「カリキュラム」に本来内在していた評価に対して諦観してしまう。また、カリキュラムの「あそび」を活用するためには教師の高い技量が必要となる。本稿では彼のカリキュラム論、つまり「あそび」を残すための条件を主に検討したため、「あそび」とは相いれないと評価や「あそび」を活用する主体としての教師については論じられなかった。この点についても今後の課題とする。

論文要約

提出者氏名	湊本祐也	指導教員	主	石井英真	副	西岡加名恵
論文題目	高橋俊三の音声言語教育論に関する一考察					

【論文内容の要約】

本稿では国語科における音声言語教育の実践者・研究者である高橋俊三の音声言語教育論について考察する。高橋は音声言語の根本を「声を屈ける。その声を受け止める」ことであると述べ、理論面と実践面の両方から音声言語教育を多角的な視点で捉え研究を行った人物である。その中心的な研究としては、パネル・ディスカッションをはじめとする話し合いの授業や、「学び合い、響き合い、聞き合い」を重視した群読の授業などがある。これらの授業実践や理論の背景には、音声言語活動における認識や思考の段階に焦点を当てた内言の指導や、非言語コミュニケーションを含む全人的行為として言語技術である身体論、そして西尾実が提唱した言語生活論に基づく指導観・教材観などと大きな繋がりがあると考えられ、高橋の音声言語教育論の独自性を見出すことができる。このような高橋の音声言語教育を支える理論や実践について検討し、その成果と課題について考察を行った。

第一章では、第一節にて戦後から平成期にかけての音声言語教育の歴史的変遷を概観し、音声言語教育における高橋の位置づけを明らかにした。高橋は昭和 20 年代に盛り上がりを見せた音声言語教育が、昭和 30 年代に弱体化した要因を「外言重視（内言軽視）」と「文字言語中心主義」にあったことを見出し、平成期において復興の兆しを見せ始めた音声言語教育を支える論点として提示している。第二節では平成期における音声言語教育を取り巻く状況の整理から、高橋の問題意識を導出した。

第二章では、第一節において音声言語教育において高橋が重視している「声」の内実を明らかにするために、高橋の音声言語教育論と結びつきが強く見られる言語生活論と身体論の二つの観点から考察を行った。言語生活論では文字言語指導と音声言語指導の対比を中心に、音声言語教育の指導態度及び内容生活に立脚したものであること、また音声言語教育の教材を学習材として捉え、文字言語に限らず音声言語を教材に積極的に活用すべきという高橋の論の整理を行った。身体論では全人的行為としての言語活動の身体性を含みこんだ音声言語を、非言語コミュニケーションの視点からアプローチを行い、音声言語を多角的な視点で捉えていくことの重要性について明らかにした。第二節では、第一項にて高橋が作成した音声言語の指導計画を参照し、そこから音声言語教育を国語科の枠を超えたカリキュラム全体の中でどう位置づけていくのかという問題を扱った。そこでは、音声言語の多様性という視点から検討を行い、高橋の音声言語教育論は国語科での学習に限定してカリキュラムが組まれているという課題点を明らかにした。第二項では、音声言語における行為として可視化される外言に関わる部分と、事物を認識したり関係について思考したりする内言に関わる部分について、具体的な指導法を交え検討を行った。そこから従

来の音声言語教育において内言が軽視されてきた歴史的背景の分析を行い、内言への具体的な指導のあり方について考察した。第三項では、音声言語のコミュニケーションの相互性、及びコミュニケーションにおける「他者」をどのように捉えるかという問題について、「対話」という言葉を手がかりに考察した。そこで、高橋が対話の対象となる「他者」を同質の学習集団に限定していることの課題を明らかにし、異質な他者とコミュニケーションを図ることの可能性に注目した。

第三章では、第一節にて、音声言語活動における「話し合い」に焦点を当て、活動の目的や目標、評価、事前・事後指導のあり方について高橋の論を軸に考察を交え、第二節、及び第三節にて取り扱う実践に繋がる話し合い活動の諸概念についての整理を行った。第二節では、パネル・ディスカッションの特性についてディベートとの比較等を通し、考察を行った。第二節にて扱った「孤独なのは誰か」の実践では、言語生活論を指導の基盤とし、内言を重視した指導法や教材の活用法などに高橋実践の特徴が見られ、また価値ある議論へと導いていくための手立てを、司会の役割にも触れながら授業の検討を行った。実践の課題点としては、言語技術の個々人の学力保障の観点及び、討論授業における他の学習への汎用性の二つを見出した。第三節の「扇的」の実践では、「学び合い」「響き合い」「聞き合い」を重視した群読の授業が、どのような授業展開によって成立し得ているのか、また身体論を考慮した質の高い読みとしての群読が、どのような指導によって目指されたのかについて検討を行った。そして群読実践の課題点としては、表現と理解の両立という観点からの音声言語教育の限界性、及び、異質な集団と「声」を重層化・共有化を講じてく方略の二点について見出した。

次期学習指導要領においても、「対話的な学び」の実現にむけて、「他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか」が注目され、音声言語教育への期待は高まっている現状にある。音声言語教育が、高橋の述べる「自覚的な教育活動」となり得るためには、教室において自由に交わされるべき「声」が、文字言語をただ音声化しただけの固定的・形式的なものになってしまうことを乗り越えていく必要があり、そのためには音声言語に関わる言語技術を、適切に子どもに身に付けさせなくてはならない。その意味において、本稿は国語科における音声言語教育の在り方を問い直し、新しい時代のコミュニケーションに向けたオルタナティブを提起する可能性を、高橋の音声言語教育論から見出そうとする試みである。

論文要約

提出者氏名 森本和寿

指導教員

主

石井英真

副

西岡
加名恵

論文題目

アメリカの大学における作文教育 ——ピーター・エルボウの所論に焦点を合わせて——

【論文内容の要約】

本稿では、アメリカの大学における作文教育について検討する。特に、1960年代以降の表現主義作文教育を牽引したピーター・エルボウ（Elbow, P.）の所論に焦点を合わせて論じる。

アメリカの大学ではアカデミック・ライティングのプログラムが広く課されており、特に大学入学初年次学生を対象としたものが盛んである。作文教育では、書くことについて語法や文法に基づいて技能的に教えようとする志向が伝統的に強い。このような文章指導法は、「現代的伝統レトリック（current-traditional rhetoric）」によるものと呼ばれている。

一方、時代が下るにつれて、語法や文法重視の指導よりも個人の思想・感情の表現や創造性に重きを置く作文教育が支持を集めるようになる。このような作文教育の立場は表現主義（expressionism／expressivism）と呼ばれる。表現主義の作文教育は、第一次世界大戦後（1910年代後半から1940年代）ならびに1960年代以降に隆盛する。1960年代以降の表現主義を担った代表的な人物が、ピーター・エルボウ（Elbow, P.: 1935-）である。エルボウは個人が自由に自己表現できる作文教育を目指し、同じく表現主義者であるケン・マクロリー（Macrorie, K.）に影響を受けながら、「フリーライティング（freewriting）」と「書き手の共同体（a community of writers）」、「ピア・レスポンス（peer response）の体系化」等の作文理論・実践を提唱した。

1980年代になると、トーマス・クーン（Kuhn, T.）やミシェル・フーコー（Foucault, M.）らの思想に影響を受けた社会的認識論（social epistemology）の作文教育が盛り上がった。社会的認識論は、人間の思考は言語によって規定されるものであり、それゆえに、人は自らが用いる言語（discourse：ディスコース）や所属する言語集団（discourse community：ディスコース・コミュニティ）から大きな影響を受けて思想や人格が形成されていると主張した。社会的認識論者のなかでも、表現主義に対して厳しい批判を加えたとされるのが、ジェームズ・ベルリン（Berlin, J. A.）とデイビッド・バルトロメ（Bartholomae, D.）である。彼らは個人の価値観を無批判に称揚する表現主義のナイーブさを指摘し、表現主義は個人主義に傾倒することで社会に向かって行動を起こすことを蔑ろにしていると批判した。

一方で、このような社会的認識論からの批判に対しては、エルボウ自身や表現主義を擁護する論者から反論がなされている。社会的認識論からは個人主義的色彩が強い点やディスコースからの影響を無視している点を批判されているが、エルボウからは自らの理論や実践が個人に閉じたものではなく、集団や共同体に訴求するものであると主張されているのである。

以上のように、アメリカの大学における作文教育には、表現主義と社会的認識論が厳しく対立しながら、「作文において自己を自由に表現するとはどういうことか」という論点についてその意義が多面的に検討されてきたという歴史がある。しかし、先行研究ではアメリカの作文教育についての理論的、実践的な検討が極めて断片的にしか行われておらず、特に表現主義の作文教育についてはほとんど論じられていないのが現状である。

そこで、本稿では、アメリカにおける作文教育理論の潮流を概観しつつ、表現主義と社会的認識論の論争における論点を整理することで、表現主義を牽引したエルボウの作文教育を理論・実践の両面から明らかにすることを目指す。これを明らかにすることは、作文教育における自己表現のあり方に対する新たな視座を獲得することに資するものである。

マクロリーの問題意識を受け継いだエルボウは、社会的認識論からの批判を受け止めながら、表現主義に新たな展開をもたらす。エルボウは、書き手と読み手の権力勾配を指摘して書き手中心の作文教育の妥当性を説くことで理論的に応答し、書き手の共同体とピア・レスポンスの体系化によって実践的に応答した。

エルボウの作文教育論の意義は、書き手と読み手の「離隔」と「接続」にある。まず、書き手に読み手から一旦距離を置いて文章を書かせることで、書き手自身のディスコースに没頭する機会を書き手に保障する。こうすることで書き手にとって自己表現しやすい状況が生まれるのである。書くことの心理的な圧迫感を軽減し、個人のディスコースに没頭させることで自己表現を促すのが、「フリーライティング」の効用である。

その後、一度距離を置いた読み手と対話する機会を与える。このとき、エルボウは読み手を教員に限定せず、教室にいるすべての人を読み手とする。すべての人が書き手であると同時に、読み手である状況が作り出されることで、効果的なフィードバックの方法を学べる環境が整う。このように教室において学生を書き手＝読み手の状況へと誘うことで、自立的に作文に臨む学生集団を構築したものが「書き手の共同体」である。

ただし、読み手が自由にフィードバックをする状況を放置すると、評価者である読み手は被評価者である書き手よりも優位になり、読み手と書き手の間に権力勾配が生じる。これを調整するためにエルボウは「ピア・レスポンスの体系化」によって、読み手のフィードバックの形態に一時的に制限を加える。この制限を段階的に解放するエルボウの作文教育実践は、書き手が自己表現することを奨励するだけでなく、書き手に対してどのような観点からフィードバックを行うべきかを読み手に認識させることをもその射程としており、学生を書き手としても読み手としても育てることまでもが企図されている。

論文要約

提出者氏名

足立 洸稀

指導教員

主

西岡 加名恵

副

石井 英真

論文題目

林野滋樹の英語教育論に関する一考察
—英文法の指導に焦点を合わせて—

【論文内容の要約】

本稿は、戦後英語教育界、特に新英語教育研究会において、英文法指導の理論的支柱の一人として知られる林野滋樹の英語教育論を、実践の比較検討も踏まえて、考察するものである。林野は、1921年兵庫県に生まれ、兵庫県の公立中学校の英語科教師としておよそ30年間勤務し、その間多くの実践を残した。その途中、1965年に大西克彦に誘われ、技能習得に重きを置く時代の中で英語教育を通じた人間形成を重視する新英語教育研究会に入会する。入会后、林野は、機関誌『新英語教育』への投稿を通じて、実践に基づいた理論を展開していった。林野の理論の最大の特徴として、その根底に「労働」という概念が貫かれているという点が挙げられる。

第一章では、林野の理論形成過程を概観した。その際、林野の生きた時代を、三期に区分し、理論形成に影響を与えた当時の教育界の動向や理論家・実践家を捉えた。これにより、1958年の学習指導要領改訂や1963年に制定された義務教育諸学校の教科用図書の無償措置に関する法律、当時典型的な指導法であった Charles C. Fries によるパターン・プラクティス、新英語教育研究会への入会、小川太郎、滝沢昭義や小山内洸、黒川泰男や寺島隆吉の影響力が大きいことが明らかとなった。

第二章では、林野の英語教育論について、目的論、言語観、目標論、言語教育論の四つの観点から整理した。林野の理論では、意味や状況を付与した「言語」と「言語活動」の統一的指導を行うことで、「語学力」と人間形成の統一的発展が目指された。これは、「生きた」言語を扱う、林野の、「労働」を基礎とした言語観に支えられていた。この言語観においては、実世界に対する認識や思考、すなわち「内言」の生成が促され、その結果それに基づく「自己表現」が可能となるのである。

第三章では、林野の理論を英文法指導という側面から分析した。分析にあたって、パターン・プラクティスに基づく指導と林野を批判した寺島による「記号づけ」実践を比較対象とした。比較する指導項目としては、第3文型の指導の実践を取り上げた。これにより、「労働」の観点を貫いた教材や例文をもとに、「語学力」と人間形成の統一的発展を試みた林野の特徴を浮き彫りにした。

最後に、林野から得られる現代的示唆をまとめた。林野は「労働」を基礎に置くことで、生徒の「内言」や身の回りの現実世界に即した教材編成や指導を実現した。これにより「語学力」と人間形成の統一的発展を試みた。技能習得が過剰に重視され、効率主義・網羅主義に陥っているとされる今日の英語教育において、思考力をはじめとする人間形成の視点への重きを増やし、語学力の向上と両立させる英語教育への転換が必要ではないだろうか。

論文要約

提出者氏名 鎌田祥輝

指導教員

主

西岡
加名恵

副

石井
英真

論文題目

板倉聖宣の仮説実験授業に関する一考察
——科学観と科学教育観を手がかりに——

【論文内容の要約】

本稿では、仮説実験授業提唱者の板倉聖宣の科学観・科学教育観に着目する。仮説実験授業は、「科学の概念をすべての子どもに身に付けさせる」側面から多数の先行研究で検討されているが、これは仮説実験授業の目標の一つでしかない。一方で末藤美津子は仮説実験授業の考え方の根底にある、板倉の科学観・科学教育観自体を検討し、科学的な思考の育成の側面に光を当てた。しかしながら、それらは授業理論と関連付けて考察されていない。本稿では、板倉の科学観・科学教育観と授業の理論を関連付けて検討することで、板倉が本来目指していた教育目的と結びつけて仮説実験授業を再評価することを目的とする。

第1章では、板倉の科学観と科学教育観の内実を検討した。板倉は「科学的な考え方とはどういうことか」という問題意識から、「科学的認識の発展法則」を導き出すという姿勢で科学史研究を行なった。その結果、主体的な問題意識に基づき、常識とは異なる自然観を発想の源として、大胆な予想を立て、実験による予想の成否の検証を繰り返すことが、科学的認識の発展に必要であることを、板倉は見出した。

板倉は「デマ宣言とか他人にまどわされぬ主体的な人間を確立すること」を科学教育の目的に据えた。そのために、予想・実験を繰り返す科学の方法が重要であると考えた。板倉は、適用範囲の広い科学の基本的な概念や法則の良さを子どもたちに実感させることを通して、科学の方法を教えることを目指した。

第2章では、仮説実験授業の理論と、板倉が作成に携わった授業書くばねと力>を検討し、仮説実験授業の中に板倉の科学観・科学教育観が反映されていることを明らかにした。予想・討論・実験を繰り返し、子どもたちが仮説を形成・変更するという授業の過程は、科学の方法を迫体験するものである。さらに授業書の問題では、常識的な考え方と力の概念を用いた科学の論理を何度も対立させ、力の原理の有効性を納得させる構成をとるとともに、盲目的に理論を適用せず、自身の直感をもとに理論を疑う必要性がある問題も導入され、板倉の教育目的である「主体的な人間の形成」が意識されている。

本稿での検討により、板倉の科学教育の目的が仮説実験授業に反映されていることが明らかになった。一方で、「デマに惑わされない主体的な人間」とは、板倉が科学史研究で取り上げた人物のように、問題を見出した時に常識にとらわれずに予想を自身で考え、実験・検証を繰り返す人間であると考えられる。ただし選択肢で予想を提示する仮説実験授業だけでは目的達成に限界がある。仮説実験授業の成果を評価するために、仮説実験授業の外の文脈で、未知の事象に対する子どもの姿勢を検討することが今後の課題である。

論文要約

提出者氏名	進藤梨紗子	指導教員	主	西岡加名恵 先生	副	石井英真 先生
論文題目	神戸伊三郎による理科学習の理論と実践					

【論文内容の要約】

本稿では、大正自由教育期の理科教育の実践者・理論家である神戸伊三郎の理科学習理論について考察する。神戸伊三郎は、明治 17 年に生まれ、奈良女子高等師範学校附属小学校で理科の訓導として勤める傍ら、「新学習課程」を始めとする自身の教育理論について著作を多く残した。木下竹次主事の元、「学習法」理論を実践に移す一方で、理科書の編纂にかかわりを持つなど、理論家としての側面と実践家としての側面を持つ点が特徴である。

第一章では、第一次世界大戦後の理科教育振興以降の、神戸の理論と関連深い事項を中心に、神戸以前の理科教育を概観した。発見的教授法に代表される神戸以前の児童実験は、実験を単純作業の訓練と捉えた点が課題であった。神戸は児童が実験を究理解明の手段として用いることができるよう指導した点で、当時においても先進的であった。

第二章では神戸の学習理論について、神戸が影響を受けた教育理論と共に考察を行った。神戸の理科教育理論において「独創工夫の精神」の涵養は理科学習の目的とされ、生活を向上させるような知識・技術の習得が目指された。神戸の提唱した「新学習課程」は、児童の「疑問」を起点とする授業構成を形作る手段であり、主体的な学びが生活の向上に不可欠な要素であったことが見て取れる。ゼネラルサイエンスに関しても、生活に根差した科目横断的な教材選びという観点から採用された。

第三章では、神戸の学習理論を実践と比較しながら検討した。実践においては、独自学習の段階で研究題材を児童自身に選ばせた点や、相互学習の段階においても予め教師が授業の方向性を押し付けるのではなく、児童の興味を学習へとつなげるように授業を構成していた点で、児童の主体性を重んじる実践であったと言えよう。一方で、神戸の重視した科学読物による学習については、本実践では言及がなかった。

最後に、神戸への批判と課題について考察した。児童の自学自習の習慣づけが困難である点、教師の児童主体の意識が不足している点、学習目標が抽象的になる点などが神戸の理論の課題である。しかし神戸は、実践記録を多く残し、そこに自身の理論をよく反映させており、児童主体の理科学習を具体的実践まで落とし込んでいる。神戸の功績は、児童自身が抱いた疑問を基に行われる児童の主体的な学びを実現するために、児童の認識に着目した理論「新学習課程」を構築した点と、この理論を実現する中で問題解決の方法として児童実験とゼネラルサイエンスを位置づけた点であると言えるだろう。

論文要約

提出者氏名 田邊有貴恵

指導教員

主

石井

副

西岡

論文題目

真船和夫の理科教育論

—生物学教育に関する所論に着目して—

【論文内容の要約】

本稿では戦後の生物学教育に携わった真船和夫に着目し、真船の理論および東京生物サークルで行われた実践について検討する。真船は生物学の革新期であった 1960 年代において、新しい生物学の体系を取り入れた系統的な生物学教育を行うことを目指した。また、これを実現しようとする過程で、生物学の基本的な概念についても明らかにしようとした。これに対して、当時の真船と対照的な生物学教育を目指そうとした団体として、京都理科サークルの存在があった。本稿では、真船の理論および東京生物サークルで行われた実践を京都理科サークルと比較検討することで、真船の生物学教育の意義と課題を明らかにする。

第 1 章では、真船と京都理科サークルの理科教育論・生物学教育論を比較し、真船の理論の特徴を明らかにした。真船は理科教育論においては、ソビエトの影響を受け、自然科学によって明らかにされた客観的真理を子どもたちに体系的に学習させることを重視していた。生物学教育論においては、当時の最新の生物学の体系を子どもたちに学ばせ、子どもたちに科学的な生命観を身につけさせようとした。京都理科サークルからは、真船の理論は生物を「生命」という点のみで追求し、「生活」と切り離して考えているとの批判がなされた。両者の理論の比較および論争からは、生物学教育の議論は「生物をどのようにとらえるべきか」という基礎科学上の議論をも含むものであることが示された。

第 2 章では、真船の理論をもとにした東京生物サークルの実践と生物の具体的な種の生活に焦点を当てた京都理科サークルの実践について比較した。京都理科サークルのクモの実習は、子どもたちのクモの生態への興味を引き出すという点では効果があったが、そこから生物の生活に対する包括的な理解を深めさせるという点では課題が残った。東京生物サークルの実践は、野外実習を取り入れることで、生態的な視点が弱いという真船の理論の欠点を克服するとともに、具体的な生物の観察を通して、子どもたちに議論させることで生物の一般的な姿をとらえさせようとするものであった。両サークルの実践からは、生物の観察から生まれた子供たちの気づきを生物の一般性の理解へと発展させることの大切さが明らかになった。

以上のように、本稿では真船の生物学教育の意義と課題を明らかにした。本稿の課題としては、東京生物サークルと京都理科サークルの実践を複数の単元にわたって比較検討することができなかった点である。両サークルの実践をより包括的に検討し、生物学教育を「生命」と「生活」の観点からどのように構築するべきかについての考察は今後の課題としたい。

論文要約

提出者氏名	三毛萌花	指導教員	主	石井	副	西岡
論文題目	勝部真長の道徳教育論に関する検討					

【論文内容の要約】

修身科の廃止以来、その目的や内容に関して議論されることは少なかった道徳だが、2015年3月に小・中学校の学習指導要領が一部改正され「特別の教科 道徳」として教科化された。1957年の道徳の時間の特設に尽力した人物の一人である勝部真長は、修身科批判の風潮が強かった時代において、基礎知識の教授の重要性を説いた点に特異性があり、それは現行の学習指導要領と相通じる考え方であるとも言える。しかし、先行研究では勝部の道徳に対する内容・目的と方法論の関連には触れられておらず、本稿ではこれらの点を明らかにした上で、「特別の教科 道徳」における有用な点を考えることを目的とする。

第1章では「道徳の時間」の特設に至るまでの経緯をまとめた。「学制」の発布を起源とする修身科は、太平洋戦争に伴って改変されたのち、GHQによって廃止され、社会科となったが、後にその限界が示唆され「道徳の時間」が特設された。特設道徳は、学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育を補充・深化・統合するための時間であったが、賛成論を展開したのはごく一部の人々であった。

第2章では勝部の道徳教育論について、第1節で道徳思想とその背景にある勝部の日本社会に対する見方を、第2節では道徳教育における内容と目的を、第3節で「道徳の時間」の特設における方法論を取り上げた。勝部は、道徳を大きく「技術規範」と「道徳規範」に分けた上で、「道徳規範」において過去の文化の中で大切にされてきた価値を元に彼なりの徳目をまとめている。そして、世界協力が要請される時代に適った日本人の性格変革を求めながらも、日本人としての自信の根源として「古典的なもの」の継承を主張していた。また、学校教育の目的を「人格の完成」と「国民の育成」とした上で、本来家庭で教育すべきものを止むを得ず学校が引き受けているという立場を取っており、その学校で行うべき道徳教育としては、「直接的方法」と「間接的方法」を組み合わせ、「習慣化・内面化・社会化」という三段階のうち「内面化」を図る場として特設道徳を定め、教科指導やその他の教科外指導など学校教育全体を通じて行うものと述べている。

第3章では勝部の在籍していたお茶の水女子大学の附属中学校における道徳実践について取り上げた。勝部の理論は、大きく(1)徳目(2)直接的方法と間接的方法(3)内面化の3点から反映されていると言うことができよう。

最後に現在の道徳の教科化における勝部理論の意義と課題をまとめた。「特別の教科 道徳」において重視されるのは、道徳の「内面化」とも言え、この点で勝部の方法論は有用なものたり得ると考えられるが、勝部の理論はあくまで理論であり、実現が難しい。教科化に伴って教師側の負担をどう減らすかが今後の道徳教育における課題と言える。

論文要約

提出者氏名 見鳥 大樹

指導教員

主 石井 英真

副 西岡 加名恵

論文題目

長岡文雄の社会科教育論
—「<この子>の拓く学習法」の追究—

【論文内容の要約】

本稿は長岡文雄の社会科教育論を「子ども理解」を含めた長岡の指導性に関する理論をまとめ、実践でどのように生かされていたのかを検討するものである。長岡文雄は奈良女子高等師範学校附属小学校に赴任してからは約40年間「奈良プラン」の「しごと」実践家として実践的研究を行った。その指導における最大の特徴として一人ひとりの「子ども理解」を重視した点が挙げられる。

第1章は長岡の実践に影響を与えた木下竹次の学習法とそれを改革した重松鷹泰、そして長岡が指導に当たった時代の社会科教育の時代背景について概観した。木下竹次の学習法や合科学習は教え込みから脱却した自律型学習という点で大正時代の新教育を代表する理論であったが、分科学習を軽視した点にその限界があった。戦後重松鷹泰による改革で合科学習は「奈良プラン」として生まれ変わり、現在まで続く奈良女大学附属小学校の代表的実践となった。これは戦前から蓄えられてきた理論と実践があったからこそ戦後社会科新教育が1950年代以降消えていく中、実践が続けられていったと考えられる。

第2章では長岡の社会科教育論を「子ども理解」を含めた指導の観点で整理した。長岡は教育の目標を未知の事態に対応する能力と考え、子どもが自分自身の学習法を確立する必要性を説き、そのためには追究の姿勢をつけさせることを重視していた。また、指導のためには子どもを理解することの重要性を説き、そのために子どもに自身を表現させる機会を多数設けること、教師が子どもと対等に学ぶことの重要性を説いた。教材選びとしては子どもたちを理解したうえで彼らの中に共通する問題意識から出発することを心がけていた。また、長岡に対する批判を検討し、その多くは長岡が社会認識を獲得させるという視点が欠けていることを示した。

第3章では長岡の実践の具体例を挙げ、理論がどう指導に表れているかを検討した。その結果、対等の発言者として学ぶ姿勢を示しつつも、議論の方向付けや追究を促す発言をすることで長岡は一貫して子どもたちに追究させていく指導を行っていたことを明らかにした。しかし社会認識の獲得を軽視する点や、授業に対する準備不足という点では課題がみられた。

以上より本稿で行った長岡の社会科教育論の検討の意義として、長岡の指導は先行研究が明らかにした「学級づくり」だけでなく、それも含め一貫して「子どもの追究をうながす」という点に通じていたということを明らかにした点である。子ども理解や「学級づくり」、授業中の方向付け等その指導は子どもに追究を行わせ、自身の意見を持たせ、自分だけの「学習法」を確立させるという点につながっていたのである。

論文要約

提出者氏名	宮本誠洋	指導教員	主	西岡加 名恵	副	石井英 真
論文題目	中内敏夫の学力モデル論に関する一考察 －「習熟」の位置づけに焦点を合わせて－					

【論文内容の要約】

本稿では1967年から1998年までの中内敏夫の学力モデルに着目し、「習熟」の観点から中内を検討する。中内は学力がつかない原因を生徒の態度に求め、教師の指導方法や教育課程の検討の回路を断ってしまうという態度主義に陥ることを警戒していた。そして態度概念に対して「習熟」概念を提起した。従来の先行研究では中内の学力モデルの変化に沿って「習熟」論を十分に検討されていなかった。そのため本稿では中内の学力モデルの変化に沿いながら「習熟」概念を考察し、中内の「習熟」論の内容をより明確にすることを目的としている。

第一章では中内の「習熟」論の提唱の背景を考察した。戦後の学力低下論争から生まれた態度概念を受け継ぎながら、広岡亮蔵は三層構造の学力モデルを提唱した。この学力モデルは学力と人格を分けて考える二元論的発想であり、それは広岡の教材論にも見て取れた。これに対して中内は広岡の二元論を批判する形で学力モデルと教材論を提起した。この中内の「習熟」概念の提唱により、態度概念を重視することでは成せなかった、すべての子どもに一定の学力を保障するという道を切り拓いた。

第二章では中内の「習熟」論の変化を検討した。中内の提唱した「習熟」概念は、1970年代中頃から京都を中心に展開された到達度評価運動を発展の母体としていった。京都到達度評価研究会は、中内の「習熟」論を批判しながら独自の学力形成モデルを展開した。これに対して中内は、京都到達度評価研究会の学力形成モデルは教材が位置づけられていないと指摘した。その上でこの問題を乗り越えようと新たに指導過程の三次元モデルを中内は提起した。しかし、これは逆に京都到達度評価研究会の学力形成モデルにはあった、子どもの学力の認知的要素と情意的要素の発達の系それぞれと、教授・学習過程との関係性を示すことが抜け落ちていた。この課題を解決するために、京都到達度評価研究会の学力形成モデルに影響を受けながら、学力モデルと学力形成モデルを統合させた、円形モデルを中内は提起した。円形モデルの中で、中内は「習熟」の位置づけを変化させていった。第二章の最後に木幡寛の社会科の教育実践を取り上げて円形モデルが妥当であることを考察した。

以上のように本稿では中内の「習熟」論を考察し、その意義を明らかにし、中内の円形モデルの妥当性を検討していった。ただし、中内は「習熟」論を、ヴィゴツキー学派の理論で一貫して説明しているため、「習熟」概念の変化に伴ってヴィゴツキー学派の理論の受容の仕方も変化したのではないかと考えられるが、ここでは検討できなかった。今後の課題としたい。

論文要約

提出者氏名

やまもと まさや
山本 匡哉

指導教員

主

石井英真

副

西岡加名恵

論文題目

塩野直道の数学教育論に関する一考察
—「数理思想」の形成に着目して—

【論文内容の要約】

本稿では、『尋常小学算術』の編纂に携わった塩野直道の数学教育論に焦点を合わせ、彼の数学教育論の中心にあった「数理思想」の特質及びその開発の方法について検討した。

第一章では、塩野の言う「数理思想」の特質について取り上げた。まず『尋常小学算術』が編纂されるに至った当時の歴史的な背景を概観した。塩野は、『尋常小学算術』編纂当時の算術教育を、實際生活に役立たせることを目的とした実用主義的なものが主流をなしていると指摘し、卑近な実用主義にならない普遍的な目標として、「数理思想の開発」を掲げた。塩野は、真理を把握して喜びを感じる心の養成を教育の理想としており、数学教育において追究する真理の対象として数理を位置付けている。「数理思想」とは、真理を愛好し追究するという人間の高い精神を養うために、数理の方面において具体化したものと考えられる。そこでは、数理の獲得過程における精神の陶冶を前提として、算数教育を通して知育のみならず、徳育の形成を意図していた。その過程で養われるものが数理思想であり、数理そのものの知識や数学的な見方・考え方を内包した、人間の精神的なはたらきに焦点を合わせたものであることを明らかにした。

第二章では、「数理思想」開発の方法について、『尋常小学算術』を目標論・教材の選択・配列の観点から検討した。塩野は、数理の系統を根幹としながらも、「児童の心理に立脚すること」と、「児童の体験に訴えさせること」の2点を方法上の原則としている。その原則に基づき、数理に興味を抱き、事物現象を数理的に理解し処理していくという態度の養成と、その技術の獲得が意図されている。そのために、性質の異なる3つの問題群を有機的に関連させながら、児童の「数理思想」を開発しようとした。その際、塩野は「児童なりの数理の把握の仕方」を大切に、児童の心理的段階に即しながら精神的態度を育むべきである、という一貫した考えのもと、問題の選択・配列を行っていたことを明らかにした。

時代の変化に依らない高い精神性を有した算数教育の目標のもと、算数・数学の学習を通して、知育のみならず徳育の形成を意図する、人間教育としての数学教育を構想した点に、塩野の数理思想及びその開発の意義があると考えられる。しかし、「精神陶冶」を表す用語として掲げられた「数理思想」は、「態度」が強調され、ややもすると、過度の「精神的鍛練」につながり、思考の過程を重視した結果、学問としての数学の体系とそぐわない危うさを有しているものでもあると言える。

なお、塩野の言う「数理思想」が、その後どのように展開し、現代に引き継がれているか、時代の流れを考慮しながら、『尋常小学算術』以後の教科書にも目を向けて、明らかにすることを今後の課題とする。